



REVISTA ESCUELA DE HISTORIA  
Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta  
Av. Bolivia 5150 (4400), Salta, República Argentina. TE: ++54(387) 425 5560 Fax 425 5458  
ISSN 1669-9041

Es una publicación anual de la Escuela de Historia para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico



REVISTA 6

Año 6, Vol. 1, Nº 6, Año 2007

Colaboración Internacional

**¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?**

(What would be due to teach today of history in the obligatory school, what would the children and the young people have to learn of the past, and how?)

**Pagès Blanch, Joan**

Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales/Didáctica de la Historia,  
Universidad Autónoma de Barcelona, e-mail: joan.pages@uab.cat

**Resumen:** Este artículo plantea algunas reflexiones sobre las relaciones entre la historia y la historia escolar, ubicadas dentro del debate de las relaciones entre el saber científico y el saber escolar. Considera que los contenidos escolares pueden tener diferentes procedencias y que el sentido y el valor que se les otorga pueden cambiar en función de determinados contextos políticos y sociales

También realiza una panorámica sobre la situación de la enseñanza de la historia en el mundo occidental y sugiere algunas ideas para intentar cambiar las prácticas de manera realista.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia; Contenidos; Formación del profesorado.

ISSN 1669-9041

REVISTA ESCUELA de HISTORIA - UNSa - © 2005/2008 Todos los derechos reservados.  
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista> [histocat@unsa.edu.ar](mailto:histocat@unsa.edu.ar) (14/FEB/08)

**Abstract:** This article reflects on the relationships between history and the history of schooling within the framework of the debate on the relationships between scientific knowledge and school knowledge. It assumes that school contents can stem from different sources. And that the sense and value attributed to them may change according to specific political and social contexts. Also, it includes an overview of the situation of history teaching around the western world and suggests some ideas tending to introduce changes in practices in a realistic way.

**Key words:** Teaching of history; Contents; School knowledge; Learning; Teachers training

“Además nos falta el sentido de la memoria histórica, por lo menos, a escala de país. La semana pasada estuve hojeando el libro de Historia de Chiara, y me asusté. En los capítulos del siglo XX, se habla de la Segunda Guerra mundial muy por encima. Mussolini hace un papelito de comparsa en los años veinte, antes de ser pervertido por los malvados alemanes, pero aquello acaba pronto y Roma vuelve a ser libre: aunque no sin que nuestros valientes soldados lucharan como leones y murieran como héroes.

- En el colegio no nos contaban nada de aquello, por lo menos, que yo recuerde –dijo Brunetti sirviéndose otra media copa de vino.
- Es que, cuando nosotros íbamos al colegio –dijo Paola después de tomar un sorbo de su copa -, estaba en el poder la derecha, que no iba a fomentar un análisis ecuánime del fascismo. Por lo mismo que, cuando formó alianza con la izquierda, tampoco era conveniente hablar del comunismo. –Otro sorbo -. Y como durante la guerra cambiamos de bando, tenían que ser muy cautos al repartir los papeles del malo y el bueno.
- ¿Quiénes tenían que ser cautos? -preguntó Brunetti.
- Los que escriben los libros de Historia. Mejor dicho, los políticos que deciden quiénes escriben los libros de historia, por lo menos, los que usan en los colegios.
- ¿Y la noción de la simple verdad histórica? -preguntó Brunetti.
- Tú, Guido, que pasas la mayor parte del tiempo leyendo Historia, deberías saber que esa noción no existe.

Él no tuvo más que recordar la diferencia entre las versiones católica y protestante de la historia del papado para dar la razón a su mujer. Pero aquello era la religión, una materia en la que te parece que lo normal es que todos mientan, y eso era memoria viva: las personas que habían tomado parte en aquellos hechos aún vivían; los padres de la mayoría de sus amigos habían luchado en la guerra.

- Quizá en la propia experiencia sea más difícil distinguir la verdad –propuso él y, al ver que ella lo miraba desconcertada, aclaró: Cuando relatas los actos de unas personas que vivieron hace cientos de años, puedes ser imparcial o, por lo menos, tienes la posibilidad de serlo.
- ¿Te refieres a cómo la iglesia relata la Inquisición? -preguntó ella”.<sup>1</sup>

La historia es una de las disciplinas escolares que más a menudo es objeto de polémicas y debates en prácticamente todo el mundo. Los debates tienen relación

---

<sup>1</sup> Donna León, *Un mar de problemas* (Barcelona: Seix Barral, 2003), 89-90.

casi siempre con los contenidos escolares, su selección y, en menor medida, su secuencia, su ordenación en los programas, y con su ubicación y formato curricular como disciplina autónoma o como disciplina integrada en un área de conocimientos. A veces también se debate acerca de la naturaleza de sus métodos, en especial cuando se pretende descalificar aquellas metodologías vinculadas a la enseñanza activa y al estudio del medio. Casi nunca se debate sobre problemas reales de la enseñanza ni sobre cómo deberían considerarse las aportaciones de las investigaciones didácticas en la selección, secuencia y enseñanza de los contenidos históricos.

En este artículo presento algunas reflexiones sobre las relaciones entre la historia y la historia escolar ubicadas dentro del debate de las relaciones entre el saber científico y el saber escolar. También realizo una panorámica sobre la situación de la enseñanza de la historia en el mundo occidental.<sup>2</sup> Y sugiero algunas ideas para intentar cambiar las prácticas de manera realista.

### **La cultura y las disciplinas escolares**

En el debate sobre las características de las disciplinas y de los conocimientos escolares es habitual que se extrapolen situaciones que no siempre ayudan a clarificar el sentido de las relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento de las disciplinas de referencia. Es evidente que los contenidos escolares pueden tener diferentes procedencias y que el sentido y el valor que se les otorga pueden cambiar en función de determinados contextos políticos y sociales. Pero si en la escuela se enseña historia o matemáticas, física o lengua es porque se considera que la historia, las matemáticas, la física o la lengua como disciplinas científicas pueden aportar algo a la ciudadanía más allá de preparar a los jóvenes para ser en un futuro profesionales del campo de la historia, de la física, de la lengua o de las matemáticas.

La escuela obligatoria no tiene ni ha tenido nunca entre sus funciones principales formar profesionales de nada, lo cual no significa que muchachos o muchachas concretas no hayan podido descubrir en su relación con los saberes escolares sus futuras profesiones o sus futuras aficiones.

Está claro que si en la escuela se enseña historia, matemáticas, música o teatro es porque la sociedad, a través de sus representantes políticos, considera que estas disciplinas, o estas artes, pueden y deben formar parte de los conocimientos de los que ha de poder disfrutar la ciudadanía para ubicarse en su mundo e intervenir en él. Otra cosa es desde dónde lo hagan -desde planteamientos disciplinares, integrados o vinculados a problemas sociales- y cómo lo hagan -con menos transmisivos, con métodos activos...

Sin embargo, las relaciones entre las ciencias tal como se conciben en la universidad y las disciplinas escolares no son fáciles de establecer. Se han creado

---

<sup>2</sup> Algunas de las ideas y de los textos proceden de trabajos anteriores como por ejemplo Joan Pagès 1998, 1999, 2000. He utilizado, en particular, algunos textos de dos trabajos publicados en catalán en la revista del movimiento de renovación pedagógica de "Rosa Sensat" de Barcelona, *Perspectiva Escolar*.

potentes conceptos para facilitarlas, como el de la transposición didáctica o el de la mediación didáctica, pero lo más frecuente es que las relaciones se planteen de manera unilateral –desde el saber científico al saber escolar- sin considerar que las finalidades de ambos saberes obedecen a lógicas y a propósitos distintos y posibilitan desarrollos prácticos diferentes con diversos protagonismos. Estos desarrollos pueden ir desde la manera de concretar los conocimientos en los materiales que se utilizan en la investigación y en la docencia hasta la manera de ordenar y secuenciar los conocimientos o de utilizar las fuentes y los recursos con los que se construyen saberes.

Forquin<sup>3</sup> señala que cualquier reflexión sobre la cultura escolar conduce a interrogarse sobre la naturaleza de las competencias que transmite la escuela y sobre el rol que juegan en la *formación fundamental* de las personas. Siguiendo a otros autores considera que la formación fundamental es la «activité qui consiste à assurer un pouvoir-mieux-faire premier, solide et stable dans le développement d'une personne; résultat de cette activité». Y plantea la construcción de la cultura escolar –es decir, del conjunto de contenidos cognitivos y simbólicos que, seleccionados, sometidos a un “condicionamiento didáctico” y organizados bajo la forma de programas de estudio, son objeto de una transmisión deliberada en los centros educativos- a partir de la utilización de nociones como “transposición didáctica”, “prácticas sociales de referencia” ampliamente debatidas desde las didácticas de las disciplinas pero poco utilizadas como referentes del trabajo cotidiano en las aulas.

¿Qué es lo fundamental en la enseñanza?, ¿cómo se determina? Forquin considera que existen tres concepciones diferentes de lo fundamental en la elección de lo que ha de enseñarse: una concepción “lógicoenciclopédica” (que presenta a todo el mundo la totalidad del saber a partir de una identificación racional de sus elementos constitutivos), una concepción “práctica” o “instrumental” (propone una nueva aproximación a los programas de enseñanza bajo el ángulo de objetivos operacionales y de competencias mínimas exigibles), y una concepción “cultural y patrimonial” que pone el acento en la transmisión de valores y de referencias esenciales en las que puede reconocerse una comunidad, una nación y una civilización. Siguiendo a Jean-Marie Domenach<sup>4</sup>, concluye afirmando que el acento sobre las competencias formales no es suficiente, que «il faut aussi diffuser des savoirs “réels”, des savoirs qui correspondent à des champs d'objets, des univers de sens ou des régimes de vérité clairement identifiables» y solicita que exista un cuerpo actualizado y moderno de conocimientos y de símbolos, de relatos y de valores que «peuvent

---

<sup>3</sup> Jean-Claude, Forquin. “*Formation fondamentale et culture scolaire*” en Christiane Gohier y Suzanne Laurin (dirs.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (Québec: Les Éditions Logiques, 2001), 85-109 y 91.

<sup>4</sup> Jean-Marie Domenach, *Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire* (Paris: Seuil, 1989).

aujourd'hui servir de base à la reconstruction d'une culture générale à l'échelle de toute une démocratie».<sup>5</sup>

Por su parte, Lenoir y Hasni consideran que existen cuatro concepciones principales de las disciplinas escolares en función de la interacción entre la escuela con sus realidades y sus exigencias, la sociedad con sus influencias y sus demandas y las disciplinas científicas: a) las disciplinas escolares como prolongación de las disciplinas científicas o la dimensión disciplinar, b) las disciplinas escolares en tanto que producto y propuesta social o a dimensión sociológica, c) las disciplinas escolares en tanto que producto histórico de la escuela o la dimensión institucional y d) la disciplinas escolares en tanto que producto de una interacción entre la sociedad, la escuela y los saberes científicos. En opinión de estos autores esta última concepción es la que se impone, o debería imponer, hoy en la construcción de las disciplinas escolares y de sus saberes. Se debería tener en cuenta, en primer lugar, la dimensión social ya que es la sociedad la que determina las finalidades educativas y los saberes a enseñar, unos saberes que deberían relacionarse con la vida cotidiana y con las disciplinas científicas de donde proceden los instrumentos que van a preparar a los niños y los jóvenes para el futuro.

Es esta última concepción la única que probablemente dé cabida a las intenciones de Audigier<sup>6</sup> de desarrollar a través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia tres conciencias: la conciencia histórica, la conciencia ciudadana y la conciencia política. La primera para situar a quienes aprenden en relación con un pasado y un futuro; la segunda para hacerles adquirir plena conciencia de su inserción en una comunidad regida por la igual dignidad de sus miembros, por la igualdad jurídica y por la soberanía; y la tercera para fomentar la participación activa y responsable, comprometida, con la democracia y con su futuro.

### **La historia que se programa y se enseña**

La historia que se programa y se enseña en prácticamente todos los países del mundo es el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno.<sup>7</sup> Es el resultado de unas decisiones curriculares en las que pueden participar técnicos, científicos y expertos varios pero que están generalmente mediatizadas por las lentes políticas de quienes gobiernan. Son propuestas institucionales de las que emanan decisiones como la formación del profesorado o la elaboración de los materiales curriculares y, más en concreto, de los libros de texto. En general, estas propuestas no suelen dar respuestas a los problemas de la práctica real de enseñar ni suelen ser las más adecuadas para que quienes aprenden se ubiquen en su mundo, conozcan sus orígenes y desarrollen su conciencia histórica. Lo

<sup>5</sup> Jean-Marie Domenach, *Ce qu'il faut...*, 106.

<sup>6</sup> Francois Audigier. "Histoire scolaire, citoyennete et recherches didactiques" en Marie-Christine Baquès, Annie Tutiaux-guillon y Nicole (eds.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (Paris : L'Harmattan, 2003), 241-263.

<sup>7</sup> Ver, por ejemplo, Elisabeth Erdmann, Robert Maier, Susanne Popp (eds.), *L'enseignement de l'histoire dans le monde* (Hannover: Verlag Buchandlung, 2006).

más frecuente aún es pensar los contenidos de historia para formar buenos y buenas ciudadanas, para “arraigarles” en su país, en su nación a través de una cuidadosa selección de hechos patrios. Pocas veces se observa que detrás de estas propuestas figuren preguntas y argumentos destinados a justificar el valor educativo de la historia para ubicarse ante fenómenos como la globalización, o ante los nuevos problemas mundiales –o locales-, o simplemente para ayudar a los escolares a decodificar las informaciones que les llegan y ayudarles a construir su propia visión del mundo.

Existen muchos análisis de las consecuencias de esta situación en la enseñanza de la historia. Un buen análisis puede verse en Tutiaux-Guillon<sup>8</sup> en la caracterización de la situación de la enseñanza de la historia en Francia: «l'histoire enseignée semble à bonne distance de l'histoire savante et de l'historiographie contemporaine. Et surtout, il semble bien que les apprentissages des élèves se soient réfléchis ni au primaire, ni dans le secondaire. C'est peut-être là le résultat de programmes qui restent centrés sur des contenus, et non sur des compétences, et d'une forme pédagogique qui soutient et valorise l'autorité de l'enseignant, dispensateur de savoir, maître de vérité».

Los contenidos que emanan de las propuestas institucionales suelen presentarse en forma de temas cerrados que dejan muy poco margen de maniobra al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad o concretarlos con distintos ejemplos. Los contenidos suelen iniciarse en la prehistoria y acabar a las puertas del mundo actual. Se plantean cronológica y cíclicamente, es decir se repiten los mismos temas en la enseñanza primaria y en la secundaria, ampliando el marco territorial y aumentando la densidad factual y conceptual. Son los contenidos clásicos de los programas de historia de toda la vida cuya resistencia al cambio es realmente espectacular.

Los temas más importantes suelen estar basados en hechos de naturaleza política, protagonizados por personajes emblemáticos del pasado. En estas propuestas existe poca vida, apenas aparece la gente de la calle –y mucho menos las mujeres-, no hay memoria colectiva más que la que institucionalmente se considera como memoria nacional o patria. Es una historia homogeneizadora en la que una determinada interpretación del pasado se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso. Una historia que predispone poco a quienes han de aprenderla, unos niños y niñas o unos jóvenes habituados a unos esquemas culturales bastante diferentes de los que aparecen en los textos y de los que aprendimos quienes les estamos enseñando.

---

<sup>8</sup> Nicole Tutiaux-Guillon, “L’enseignement de l’histoire en France: les pratiques de classe” en Elisabeth Erdmann, Robert Maier, Susanne Popp (eds.) *L’enseignement de l’histoire dans le monde* (Hannover : Verlag Buchandlung, 2006), 301-321.

Laville<sup>9</sup> ilustra esta situación a finales del siglo pasado analizando los esfuerzos de distintas administraciones educativas para mantener esta visión de la enseñanza de la historia y los debates que se generaban entre sectores políticos y educativos. En Estados Unidos, las administraciones estatales impulsaron el mantenimiento de “una tradición dada” a través de los estándares nacionales de historia. En Inglaterra, la Sra. Thatcher y los conservadores hicieron lo mismo con la imposición de un curriculum nacional de historia. Y lo mismo se podría decir de Francia, Italia u otros países occidentales.

### **La historia que debería programarse y enseñarse**

Si creemos que la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es ubicar a los escolares en su mundo con conocimiento de causa -¿de dónde venimos?, ¿por qué nuestro mundo es como es?, ¿podría haber sido de otra manera?, ¿qué hemos de conservar, qué hemos de cambiar?, ¿por qué?- y prepararles para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo, deberíamos pedir a las administraciones una profunda reflexión sobre los contenidos y las habilidades que han de aprender para desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica. Deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales.

¿Qué es, sin embargo, lo fundamental en la enseñanza de la historia?, ¿a qué no deberíamos tener que renunciar? No es fácil contestar a estas preguntas. Barton y Levstik<sup>10</sup> han identificado, desde una perspectiva sociocultural focalizada en la práctica social, en lo que se hace en escenarios concretos, cuatro acciones específicas que se espera que realicen los estudiantes cuando aprenden historia:

- (i) *Identificar*: realizar conexiones entre si mismos y la gente y los acontecimientos del pasado;
- (ii) *Analizar*: establecer relaciones causales, es decir examinar las conexiones entre los elementos del pasado como las causas o los efectos de los acontecimientos históricos,
- (iii) *Responder moralmente*: emitir juicios de valor, admirar o condenar a personas y acontecimientos del pasado como, por ejemplo, la esclavitud o el Holocausto o el Movimiento de los Derechos Civiles y la Caída del Muro de Berlín, y
- (iv) *Mostrar lo que han aprendido*: exponer información sobre el pasado a través de preguntas, de exámenes o de otros medios.

Para estos autores es muy importante que la enseñanza de la historia tenga un papel destacado en la formación para la participación democrática de niños y jóvenes y, en concreto, en el desarrollo de: a) juicios razonados (las causas de los

---

<sup>9</sup> Christian Laville, “La guerre des récits: Débats et illusions autour de l’enseignement de l’histoire” en Henri Moniot y Maciej Serwanski (dir.): *L’Histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent* (Paris : L’Harmattan, 2000), 151-164.

<sup>10</sup> Keith Barton y Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

acontecimientos y de los procesos históricos, su significado relativo, los resultados potenciales de cursos alternativos de acción y el impacto del pasado en el presente), b) de un punto de vista amplio de la humanidad (aprender sobre personas diferentes a ellos mismos y sobre sociedades diferentes a las suyas) y c) una deliberación sobre el bien común.

Estas acciones podrán acompañarse del desarrollo de aquellas competencias realmente relevantes como las que se proponen, por ejemplo, en el currículum de historia y educación para la ciudadanía de la enseñanza secundaria de la provincia canadiense de Québec:<sup>11</sup>

- interrogar las realidades sociales en una perspectiva histórica,
- interpretar las realidades sociales con la ayuda de la metodología histórica, y
- construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia.

Estas tres competencias están estrechamente relacionadas, se desarrollan de manera integrada y en interrelación a partir de un mismo contenido de formación. «Le développement de la première compétence doit générer, inspirer et guider l'ensemble des attitudes et des actions de l'élève dans son interprétation des réalités sociales et la construction de sa conscience citoyenne. L'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique doit, en effet, développer des attitudes qui lui permettent d'établir les assises historiques de sa construction citoyenne. Cette dernière se construit et se consolide progressivement par l'interrogation et l'interprétation constante de réalités sociales multiples».<sup>12</sup>

Cada una de estas competencias va acompañada de unos objetivos –pocos que permiten desarrollar aquellas capacidades fundamentales para la construcción de conocimientos históricos. Por ejemplo, en la primera competencia:

- a) Buscar en el pasado el origen de las realidades sociales,
- b) Considerar las realidades sociales bajo el ángulo de la duración,
- c) Analizar las realidades sociales en su complejidad.

Para desarrollar estas acciones y estas competencias, para tener protagonismo en la formación democrática de los escolares es necesario que los contenidos históricos mantengan un equilibrio entre los diferentes componentes del conocimiento histórico y entre los elementos de cada uno de ellos: los hechos (de todo tipo), los protagonistas (individuales y sociales), las comunidades y sus territorios (desde las comunidades locales al mundo), los períodos o etapas en las que hemos dividido el pasado y las fuentes. En la selección de hechos debería existir un equilibrio razonable, y razonado, entre hechos de naturaleza política, social, cultural, económica, etc. Este equilibrio debería ir acompañado de la presencia de distintas duraciones –en función de los cambios y de la evolución de cada uno de los ámbitos- y la relativización del modelo cronológico de tipo político

---

<sup>11</sup> Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté* (Québec : Ministère de l'Éducation, 2006), 334-368.

<sup>12</sup> Gouvernement du Québec. *Programme de formation...*, 338.

que impone una concepción de la temporalidad lineal. A su lado deberían existir modelos de cambio y de evolución que reflejen los diferentes ritmos evolutivos existentes según los ámbitos de la realidad que estemos estudiando.<sup>13</sup> Esto no es incompatible con la necesaria estructuración de un modelo de periodización más global (por ejemplo, las clásicas etapas de la historia) que permita al alumnado ir ubicando los diferentes cambios parciales (al estilo, por ejemplo, de lo que tradicionalmente ha hecho la historia del arte o de la literatura o se está haciendo en otros ámbitos sociales como la evolución de la población, de las ciudades, del poder político, etc.)

Desde la misma historia se han producido interesantes propuestas temáticas que pueden sugerir alternativas a la enseñanza. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta del historiador catalán Josep Fontana<sup>14</sup> en su introducción al estudio de la historia. En la presentación de este trabajo, Fontana señala: “El criterio temático que se ha adaptado para confeccionar este libro es el de elegir los grandes problemas –no todos pero si los que nos han parecido ser los más representativos- que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad, que es el sujeto del que se ocupa la historia. Problemas que son del pasado y del presente, y previsiblemente de un futuro al menos inmediato, y que se consideran en una perspectiva temporal, evolutiva que es propia de la historia. Cogemos, por tanto, cualquiera de estas grandes cuestiones de una manera global, y la analizaremos en su evolución, no para hacer un estudio completo, desde los orígenes hasta hoy, sino para mostrar como este método de análisis puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales”.<sup>15</sup> Los problemas humanos fundamentales se derivan para Fontana de: el escenario de la historia, el número de hombres, las formas de subsistencia, las formas de organización colectiva, los fundamentos de la política y las ideas.

Por otro lado, es necesario un equilibrio entre personas individuales y colectivos sociales. Los principales protagonistas del pasado suelen ser hombres blancos y, muy de vez en cuando, alguna mujer –pocas- que asumió roles masculinos o que tuvo una determinada trascendencia en los asumidos por algún hombre de su época. Los reyes, los militares, los caudillos, los políticos, los religiosos, que han trascendido su presente tenían a su lado a muchos otros hombres y a muchas mujeres, sin nombres ni apellidos, que tuvieron un papel tan importante como ellos en la construcción de su mundo. Formaban parte de sectores y clases sociales diversas o poco reconocidos históricamente en los textos escolares como es el caso de las mujeres. También, sin embargo, había niños y niñas, abuelos y abuelas. El protagonismo en la construcción del pasado, como en la construcción del presente y del futuro, ha sido, es y será del conjunto de personas que integraron, integran e integrarán las sociedades.

---

<sup>13</sup> Ver Pagès 1997 y 2004.

<sup>14</sup> Josep Fontana, *Introducció a l'estudi de la història* (Barcelona: Crítica, 1997).

<sup>15</sup> Josep Fontana, *Introducció...*, 13.

Las personas que habitaban en un mismo territorio podían pertenecer a culturas distintas. Tener concepciones diferentes de la vida, tradiciones y costumbres propias, otra lengua, etc. En algunos casos formaban parte de una minoría que tuvo que sobrevivir al lado de una mayoría dominante. Es el caso de los judíos, de los moriscos o de los gitanos, estos últimos los grandes ausentes en la historia que se enseña en prácticamente todo el mundo. En otros, eran una mayoría que fue sometida violentamente por una minoría que los llegó a exterminar o a reducirlos a la mínima expresión como sucedió en Latinoamérica. Buscar un equilibrio entre culturas y comunidades distintas es evidenciar la existencia desde los orígenes de la humanidad de la diversidad y de la capacidad humana de hallar soluciones distintas a los mismos problemas humanos.

Más allá de los territorios ocupados por una colectividad determinada y que han originado las historias nacionales, existen y han existido otras culturas, otros colectivos con otras visiones del mundo, con otras tradiciones. También aquí hay que tender a buscar equilibrios. Además, es conveniente establecer analogías, comparar cómo unos y otros han solucionado en el pasado y solucionan en el presente problemas comunes.<sup>16</sup> Analizar las relaciones que han existido entre pueblos y culturas. Identificar las razones de las diferencias y valorar su lógica. No es de rigor que las culturas amerindias no aparezcan en las propuestas institucionales hasta la llegada de los europeos a América como tampoco lo es que las culturas y los pueblos asiáticos y africanos no aparezcan hasta el siglo XIX con el colonialismo. ¿Qué pasaba en Asia o en África mientras en Europa imperaba el feudalismo?

El equilibrio también ha de alcanzar a los distintos períodos o etapas de la historia. No parece muy sensato mantener el modelo clásico de ir repitiendo cíclicamente lo mismo en las distintas etapas educativas desde la prehistoria a la actualidad. Es necesario jerarquizar, secuenciar el saber histórico no pensando sólo en la secuencia de hechos y acontecimientos habidos desde los orígenes. Existe un saber histórico procedimental imprescindible para comprender el significado de los distintos períodos, de acontecimientos de todo tipo. Un saber que puede basarse en el estudio de cambios y continuidades en contextos temporales y territoriales cercanos para compararlos con contextos más alejados. Este saber procedimental implica, además, el trabajo con fuentes y evidencias históricas para aprender a interpretarlas y a otorgarles significado. O el aprendizaje de habilidades como la empatía –tan habitual, por otro lado, en niños y niñas pequeños-, la argumentación, etc...

Además hay que enseñar a analizar los distintos puntos de vista de aquellos colectivos que han tenido conflictos entre sí. Deben aprender cómo distintos colectivos humanos interpretan unos mismos hechos y construyen historias radicalmente diferentes en función del lugar que ocupan en el conflicto. Analizar los distintos puntos de vista existentes sobre un mismo conflicto ayuda a argumentar, a relativizar y a emitir juicios de valor.

---

<sup>16</sup> Ver Joan Pagès, 2006.

Durante los años de la escolaridad obligatoria se pueden y se deben enseñar muchas cosas. Se puede aprender sobre la prehistoria, sobre el mundo antiguo, la edad media o la moderna y sobre la contemporaneidad. ¿Cuándo hay que estudiar cada etapa? No hay ninguna razón educativa que demuestre que el aprendizaje histórico mejore sensiblemente cuando se empieza estudiando la prehistoria, se continúa por el mundo antiguo y así sucesivamente hasta llegar a las puertas del presente. Conviene encontrar un equilibrio entre las diferentes etapas, buscando en cada una el conocimiento más relevante para el presente y evitando visiones holísticas. A veces será necesario empezar por el pasado, otras se puede, y se debe, partir del presente tal como se propone en la historia retrospectiva.<sup>17</sup>

Es posible enseñar historia de cualquier etapa o período. Lo importante es que el conocimiento que se enseñe adquiera significado para el que lo aprenda y no sea un conocimiento anecdótico o estereotipado. Es posible enseñar historia antigua y relacionarla con el presente y con sus problemas como propone, por ejemplo, Schmitt-Pantel.<sup>18</sup> Para esta historiadora el mundo antiguo puede aportar a los jóvenes conocimientos de una gran actualidad sobre tres aspectos: la ciudadanía, la construcción de las diferencias en Europa y la historia de las religiones.

En mi opinión, el único período de la historia que debería prescribirse y al que no se puede renunciar es el siglo XX, los hechos de la historia más reciente. No creo que nadie pueda discutir que el presente es el resultado del pasado inmediato y, por tanto, la conveniencia de estudiar en profundidad el siglo XX si queremos que nuestros jóvenes sepan lo que ocurre a su alrededor y por qué ocurre. Es evidente que el siglo XX es un siglo complejo, difícil de precisar cronológicamente y en el que sucedieron hechos de enorme trascendencia. Es necesario que se enseñe una visión general sobre este siglo ubicando los grandes acontecimientos y que se trabajen en profundidad algunos de ellos, relacionando siempre que sea posible lo que pasó a escala mundial con lo que pasó a escala local o nacional.

Buena parte de estos equilibrios pueden concretarse a partir de propuestas curriculares organizadas alrededor de problemas como los propuestos por Fontana. Estos problemas pueden ser un elemento clave a la hora de seleccionar y organizar el contenido histórico en la enseñanza. Tratan todos los ámbitos temáticos posibles. Afectan a todos los protagonistas de la historia. Permiten una proyección territorial en la que se puede combinar la escala local, la más cercana, con la escala mundial, teniendo en cuenta escalas intermedias. Y requieren el dominio de unas capacidades y de unos conceptos interpretativos que no sólo van más allá de las realidades sobre las que se aprende sino que permiten aplicar el conocimiento histórico a otras realidades del pasado y del presente y hacer proyecciones de futuro.

Los problemas humanos fundamentales pueden convertirse en una alternativa a la concepción positivista y eurocéntrica del saber histórico escolar. Hacen

---

<sup>17</sup> Ver los trabajos de Simián de Molinas de 1970 y de Plaza, Gasco y Lusardi de 2007.

<sup>18</sup> Ver Schmitt-Pantel.

significativo el saber histórico escolar al relacionarlo con los problemas de la vida, del presente, y con los problemas de los hombres y de las mujeres.

¿Cómo debería enseñarse la historia?, ¿qué medidas se deberían tomar para el cambio de las prácticas de enseñanza?

No creo que la manera más adecuada para cambiar la situación de la enseñanza de la historia consista en la aplicación de recetas o fórmulas mágicas. No existen. Nadie que conozca la realidad de la enseñanza defendería hoy que el cambio de las prácticas es el resultado del cambio de los programas o del currículo, de las leyes o de las normas de las administraciones, o de la aparición y utilización de nuevos libros de texto o de nuevos materiales didácticos. Desde las administraciones educativas se puede, sin duda, facilitar el cambio de las prácticas. Los nuevos materiales pueden, asimismo, ayudar, pero la práctica sólo cambia cuando los prácticos la quieren cambiar. El cambio de las prácticas de la enseñanza de la historia depende fundamentalmente del profesorado.

Es sabido que los prácticos sólo cambian sus prácticas cuando son concientes de que éstas pueden funcionar mejor, pueden generar mejores aprendizajes. Cuando un profesional, un profesor o una profesora de historia, o un grupo de profesores y profesoras de historia llegan a tener conciencia de que es posible enseñar de otra manera, los recursos, los materiales didácticos aparecen con relativa facilidad. Existen. Como también existen propuestas alternativas desarrolladas por los sectores más innovadores del profesorado. El cambio de las prácticas educativas para ser eficaz ha de plantearse en términos realistas, intentando cambiar pequeñas cosas del trabajo diario. Un cambio en términos maximalistas no suele ser un cambio productivo. Es mejor cambiar una actividad de un tema que el tema entero cuando no se tienen certezas de lo que podrá ocurrir o dudas sobre determinados aspectos de lo que se quiere cambiar. Es mejor cambiar el enfoque de un tema que toda la programación de un curso si no se dispone de medios o de tiempo para preparar y estudiar bien las condiciones en las que se producirá el cambio.

Hoy se considera que el cambio en la enseñanza de la historia pasa por cambiar el protagonismo del profesorado. Su papel tradicional de transmisor de conocimientos, con el soporte del libro de texto, ha de dar paso a un papel de dinamizador del aprendizaje que pasa por preparar muy bien sus clases, los materiales y las actividades que proponga a su alumnado y por asumir que el alumnado sólo aprende historia si construye su conocimiento personalmente, con la interacción y el apoyo del profesor y de sus compañeros y compañeras. Esto no significa que no proceda ante determinadas temáticas recurrir a una clase expositiva. Quiere decir que ha de intentar crear las situaciones más idóneas para que el alumnado quiera participar concientemente en su propio aprendizaje.

Un profesor o una profesora que quiera cambiar su práctica ha de plantear el conocimiento histórico de manera problemática.<sup>19</sup> Ha de dar oportunidades al alumnado para discutir el problema, analizar las fuentes y las evidencias

---

<sup>19</sup> Como plantean, por ejemplo, Dalongeville, 2003 o Anne Le Roux, 2004.

existentes, buscar argumentos y contra-argumentos, construir sus propias interpretaciones, construir textos narrativos sobre el desarrollo y la interpretación del problema, exponer oralmente sus conclusiones, debatirlas con los demás, etc... El profesorado ha de confiar, en definitiva, en las capacidades del alumnado para aprender.

La metodología de enseñanza ha de procurar vehicular explícitamente el presente con el pasado para volver al presente y proyectarse al futuro. El desarrollo de la conciencia histórica es fundamental para la creación de una conciencia política y ciudadana. La conciencia histórica para Rüsen representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y acentuando la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia para el presente. La conciencia histórica es una relación mediata entre el pasado y el presente que se abre al futuro.<sup>20</sup>

Para concretar esta relación entre presente y pasado, el proyecto italiano Clío<sup>21</sup> sugiere la construcción de módulos en los que además de relacionar el presente con el pasado se relacionen los conocimientos o representaciones del alumnado con los saberes históricos. El módulo es una unidad de aprendizaje construida a partir de una mediación didáctica entre el docente y el discente. La propuesta de Clío consta de tres fases:

1. Reflexiones sobre el presente: investigación de las motivaciones y mapa de conocimientos y prerrequisitos,
2. Análisis del pasado: a) adquisición de conocimientos historiográficos, b) dominio de la red conceptual y c) uso de los operadores cognitivos.
3. Retorno al presente: uso de la cultura histórica adquirida para una lectura más profunda del presente.

Los niños y las niñas, los chicos y las chicas pueden, y deben, aprender historia. Han de aprender historia para poder actuar como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad que apuesta por la democracia como forma de convivencia. Para esto es necesario que en los centros educativos les enseñemos historia y les enseñemos a aprender historia. Les predispongamos para querer aprender historia. Esto significa que han de saber, y compartir, las razones por las que han de aprender historia, por las que han de aprender determinados temas o determinados contenidos –todo el mundo puede aprender cualquier cosa, no sólo historia, cuando sabe por qué lo ha de aprender- y por que lo ha de aprender de una determinada manera.

Hemos de construir y compartir significados con los niños y las niñas, con los y las jóvenes. Compartir significados quiere decir compartir las razones de aquello que hacemos juntos, los que enseñamos y los que aprendemos. Y quiere decir, también, buscar la coherencia entre lo que decimos que haremos y lo que luego hacemos. Y para ello es importante que los niños y las niñas, los jóvenes, sepan

---

<sup>20</sup> Ver Rüsen.

<sup>21</sup> Ivo Mattozzi, Ivo (dir.), *La mediazione didattica in notoria. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, (Faenza: Casa editrice Polaris, 1995), 75-76.

desde el primer día que empiezan a estudiar historia las razones por las que la historia es un saber valioso, útil para sus vidas. Y lo puedan ir comprobando en el trabajo diario, año tras año, curso tras curso, relacionando el conocimiento del pasado con el presente, construyendo conocimientos por si mismos, en cooperación con los demás y transfiriendo estos conocimientos al análisis y a la práctica social, a su vida y a su entorno.

#### **Bibliografía:**

- Audigier, François. "Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques" en Marie-Christine Baquès, Annie Tutiaux-guillon y Nicole (eds.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- Barton, Keith y Linda Levstik. *Teaching History for the Common Good*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Forquin, Jean-Claude. "Formation fondamentale et culture scolaire" en Christiane Gohier y Suzanne Laurin (dirs.) *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec: Les Éditions Logiques, 2001.
- Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Histoire et éducation à la citoyenneté. Québec, Ministère de l'Éducation, 2006.
- Laville, Christian, "La guerre des récits: Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire" en Henri Moniot y Maciej Serwanski (dir.): *L'Histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, Paris : L'Harmattan, 2000.
- Le Roux, Anne (coord.). *Enseigner l'Histoire-Géographie par le problème ?* Paris: L'Harmattan, 2004.
- Mattozzi, Ivo (dir.). *La mediazione didattica in notoria. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*. Faenza: Casa editrice Polaris, 1995.
- Pagès, Joan. "El tiempo histórico", en Pilar Benejam y Joan Pagès (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1997.
- Pagès, Joan. "Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes de futur" *Perspectiva Escolar*, núm. 224 (1998).
- Pagès, Joan. "¿ Sobrevivirá la enseñanza de la historia al siglo XX?" *Historiar*, núm 2 (1999).
- Pagès, Joan. "Ensenyar i aprendre història a l'aula" *Perspectiva Escolar*, núm 250 (2000).
- Pagès, Joan. *Tiempos de cambios... ¿ cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI*, V. 3. Brasil: UCSAL Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo, 2004.
- Pagès, Joan. "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia" en María Encarna Nicolás y José Antonio Gómez (coord.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, 2004.
- Pagès, Joan. "La comparación en la enseñanza de la historia" *Clio&Asociados. La historia enseñada*, nº 9-10 (2005-2006).
- Plaza, Norma T. et al. *El método retrospectivo aplicado a la enseñanza de la historia argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2007.
- Schmitt-Pantel, Pauline, "Que dire du monde antique à l'École ?" en Michel Hagnerelle (dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*. Paris: Ministère Jeunesse, éducation, recherche, 2004.
- Simian de Molinas, Susana. *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Estrada, 1970.